

Educação a distância na ótica discente

Simone de Souza^I
Valdeni S. Franco^I
Maria Luisa F. Costa^I

Resumo

Este artigo apresenta parte das reflexões desenvolvidas durante uma pesquisa de doutorado que buscou respostas à questão: o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciatura em física e em pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, a respeito da modalidade de educação a distância e, mais especificamente, dos elementos constitutivos de cada curso? Para tanto, vinte e seis acadêmicos concederam entrevistas, que foram gravadas em áudio, transcritas e compreendidas segundo a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, o que permitiu desvelar os sentidos que emanaram dos dizeres dos participantes da pesquisa, sem pretensão de generalizações. O objetivo foi compreender os discursos de estudantes quanto às suas experiências pessoais em cursos de graduação, na modalidade a distância, nos âmbitos estrutural, organizacional e pedagógico. Do resultado das análises, destacaram-se: a forte influência das imagens construídas ao longo da história pela escolarização na modalidade presencial; a facilidade de acesso ao ensino superior via educação a distância (EaD) e sua adequação às condições de vida dos alunos; a preferência dos estudantes pelo livro impresso e pelas videoaulas como suportes à aprendizagem; as resistências, as falhas técnicas e o uso limitado das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem; a presença de fragilidades no processo de comunicação entre tutores e alunos.

Palavras-chave

Educação a distância – Análise do discurso – Estudantes de física – Estudantes de pedagogia.

I– Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, PR, Brasil.
Contatos: ssouza2@uem.br;
vsfranco@uem.br;
luisafurlancosta@gmail.com

Distance education from the students' perspective

Simone de Souza¹
Valdeni S. Franco¹
Maria Luisa F. Costa¹

Abstract

This article presents reflections developed during PhD research that sought answers to the question: what do the discourses of senior students in undergraduate Physics and Education courses of Universidade Estadual de Maringá, in Paraná state, on distance education and specifically on each course reveal? Twenty-six undergraduate students gave interviews, which were audio-recorded, transcribed and assessed according to the French discourse analysis. This enabled unveiling the meanings that emanated from the discourses of the research participants, without the pretense of generalizations. Our objective was to understand discourses of the students on their personal experience in distance education undergraduate courses, as well as their structural, organizational and educational aspects. The most relevant findings have been: strong influence of images constructed throughout schooling in face-to-face education; easy access to higher education via distance education and its adaptability to the living conditions of students; student preference for printed books and video classes to support learning; resistance, technical failures, and limited use of information and communication technology as mediators of teaching and learning, as well as weaknesses in the communication between tutors and students.

Keywords

Distance education – Discourse analysis – Physics students – Education students.

1- Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, PR, Brasil.
Contacts: ssouza2@uem.br;
vsfranco@uem.br;
luisafurlancosta@gmail.com

Introdução

Apresentamos algumas das reflexões desenvolvidas durante uma pesquisa de doutorado em que o objeto principal da análise foi o estudante da educação a distância (EaD). Partimos da ideia de que não há dúvidas sobre ser o aluno o principal agente do processo de aprendizagem dessa modalidade, entendido como ativo e autônomo, responsável pela construção de seu conhecimento, anteriormente regido quase que exclusivamente pelo professor.

Nesse contexto, Belloni (2006) alerta para o fato de que as teorias e práticas educacionais possuem pouco entendimento de como esse aluno aprende; acrescenta a autora que esse aluno constitui-se em uma abstração do indivíduo da educação presencial, apenas distante geograficamente.

Diante do pressuposto de que o aluno não é ouvido, o problema da pesquisa foi delineado, a saber: o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciaturas em física e pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a modalidade de EaD e, mais especificamente, sobre os elementos constitutivos de cada curso?

A amplitude da indagação desmembrou-se em outras interrogações: as expectativas dos estudantes vão ao encontro do modelo de curso a distância proposto pela UEM? Os discursos dos alunos de física e de pedagogia possuem pontos em comum e divergências? Quais? O que pensam os discentes sobre o suporte à aprendizagem a distância ancorado às TIC e às relações entre alunos, professores e tutores?

Supomos que os estudantes que fazem a opção por cursos nessa modalidade desconhecem os mecanismos da EaD e imaginam que há mais facilidades nesse processo, em parte pelas referências que possuem do ensino presencial, as quais entram em choque com um perfil diferente de professor, com a utilização de tecnologias de comunicação como mediadoras da aprendizagem, com um material didático com linguagem científica e a responsabilidade de serem gestores do seu

conhecimento, fatores que assustam e geram conflitos. Consideramos também que há inquietações, desmotivações e dificuldades que surgem durante o curso, devidas principalmente à exigência de autonomia e autocontrole.

Nesse cenário, a pesquisa em campo – de cunho qualitativo, exploratório e descritivo – ofereceu o suporte adequado às investigações, permitindo a coleta das opiniões de grupos de estudantes, sem a pretensão de que seus discursos fossem generalizados, mas, sim, cientes da possibilidade de influenciarem as ideias de outras pessoas (MARCONI; LAKATOS, 2006).

O percurso metodológico

Iniciamos com uma pesquisa documental referente ao tema, seguida da aplicação de questionário objetivo destinado à seleção dos participantes, de acordo com os critérios de realização de vestibular para ingresso no curso e a não experiência anterior em cursos de graduação em EaD. Como, no período da coleta de dados, ano de 2012, havia apenas treze alunos cursando os anos finais de física, delimitamos o mesmo número de estudantes de pedagogia. Os vinte e seis participantes voluntariamente concederam entrevistas, que foram gravadas em áudio, transcritas literalmente e, em seguida, analisadas.

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de questões, mas com a flexibilidade de serem feitas adaptações, caso fossem necessárias. Inquirimos aos estudantes: quais motivos o levaram a escolher um curso a distância? Conte quais foram as suas expectativas iniciais para o curso e quais são as atuais. No decorrer do curso, que necessidades você teve? Foram atendidas? Houve empecilhos à sua aprendizagem pelo fato de você cursar a modalidade a distância? Como você organiza seus estudos? Dê sua opinião sobre a metodologia utilizada na EaD. Explique como você usa os recursos didáticos e tecnológicos oferecidos pela EaD, tais como: material didático impresso, Moodle, videoaulas, webconferências, encontros presenciais nos polos. Como é sua relação com o tutor presencial? E com o tutor

a distância? Você se relaciona com os outros colegas de curso? Como?

A análise dos dados ancorou-se na teoria da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. As categorias e seus desdobramentos emanaram do interior dos discursos dos estudantes em resposta a essas questões, o que exigiu a compreensão dos sentidos produzidos pelos dizeres dos participantes e seus possíveis efeitos. Em síntese, a AD entende que o discurso não se encerra em sua interpretação nem tampouco busca a verdade. Reconhece que há limites e mecanismos que constituem a significação e que, para compreendê-la, não há um manual, uma chave. É preciso considerar, no movimento de análise, a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão.

A inteligibilidade se refere ao sentido literal; basta saber ler para identificar o evidente, realizar a codificação. Para interpretar, é preciso ir além do perceptível, buscar os contextos nos quais o sujeito se insere e que permitem qualificá-lo, nomeá-lo, caracterizá-lo. Contudo, o analista, ao interpretar, “[...] apenas reproduz o que já está lá produzido, [...] uma vez que apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 2008, p. 117). A compreensão é mais abrangente – pois necessita desmistificar como a interpretação funciona –, é saber como se produzem os sentidos; ou seja, analisar o discurso requer incidir sobre a compreensão para explicitar os outros sentidos presentes no enunciado.

De acordo com Orlandi (2010, p.62), “a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos”. A autora compreende o discurso como um processo em que é possível recortar e analisar estados diferentes, e essa construção é responsabilidade do analista. Em suas palavras:

[...] como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou

aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão. (ORLANDI, 2010, p. 27).

Os procedimentos para este estudo foram assim ordenados: em um primeiro momento, leitura, seleção dos episódios discursivos e interpretação dos dados de forma literal. Em um segundo momento, compreensão e análise dos episódios selecionados, norteados pelas questões: qual é o sentido produzido pelo discurso do aluno? Qual é o efeito desse discurso?

A Universidade Estadual de Maringá e seus cursos de física e pedagogia

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) localiza-se ao noroeste do estado do Paraná e oferece cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade presencial e a distância. No que se refere à oferta de cursos a distância, integra o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), seguindo as determinações e os referenciais do Ministério da Educação (MEC), para estruturar seu modelo de gestão.

O curso de licenciatura em física na modalidade a distância iniciou suas atividades em 2008, por meio de concurso vestibular. Foram oferecidas 150 vagas, distribuídas entre os municípios paranaenses de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Goioerê, Jacarezinho e Umuarama. O segundo vestibular foi realizado em 2010, com aumento do número de vagas para 210, incluindo a participação de mais um município – Cidade Gaúcha, no Paraná –, e, em 2013, 300 vagas foram ofertadas entre esses seis municípios.

Em seus aspectos organizacionais, o curso é vinculado ao Departamento de Física (DFI) e se destina à habilitação em licenciatura e especificamente na formação do físico-educador. Tem a duração de quatro a oito anos, e é desenvolvido de forma semipresencial e com currículo igual ao da modalidade presencial. Conta com salas de aula, laboratórios e bibliotecas na instituição-sede e nos polos de apoio presencial, além do

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle. O material didático utilizado está disponível não apenas virtualmente, mas também em formato de livro impresso, distribuído gratuitamente aos estudantes.

Seus aspectos metodológicos e tecnológicos preveem sequências didáticas diversificadas, conforme o modelo pessoal do professor, e disponibilizadas no Moodle. Há comunicação síncrona (*chat*, webconferência e encontros presenciais) e assíncrona (fóruns, *e-mail*, videoaulas) e, no mínimo, duas avaliações. O estágio supervisionado é obrigatório, realizado presencialmente com a supervisão do tutor presencial do polo de apoio.

O curso de pedagogia selecionou seus primeiros estudantes no vestibular realizado em 2008, em que foram oferecidas 550 vagas distribuídas para os municípios paranaenses de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Itambé, Jacarezinho, Nova Santa Rosa, Sarandi e Umuarama. Em 2009, houve outro vestibular, com 700 vagas distribuídas aos polos de Astorga, Cruzeiro do Oeste e Nova Londrina. Em 2013, 850 vagas foram ofertadas aos polos anteriormente citados, incluindo-se os municípios de Ubitatã e Paranavaí.

O referido curso promove a formação do profissional para atuar no magistério (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e formação pedagógica do profissional docente) e na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não formal. Possui os mesmos espaços físicos, formato de materiais e de apoio virtual, aspectos metodológicos e tecnológicos destinados à física. Sua estrutura curricular é diferente daquela da modalidade presencial.

O aluno da EaD

Diante das mudanças promovidas pelas tecnologias ao longo da história da humanidade, e especialmente dos impactos que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) causaram

na reconfiguração do processo de ensino e de aprendizagem da EaD, os papéis dos atores envolvidos nesse contexto foram revistos e, em certos casos, transformados, como, por exemplo, o papel discente.

Seja ele denominado *aluno universal* (MAIA; MATTAR, 2007), *aluno aprendiz* (TAROUÇO; MORO; ESTABEL, 2003), *aprendiz virtual* (MAIA; MATTAR, 2007), *novo aprendiz* (GUIMARÃES, 2012), seja ele referido com outras formas de expressão, o fato é que compreendemos: que o estudante é um indivíduo que passa a fazer parte de uma comunidade educacional diferenciada; e que a opção pela modalidade a distância com aporte tecnológico virtual apresenta alguns pré-requisitos. Tais requisitos dizem respeito às competências e habilidades no trato com as novas ferramentas que dão suporte à sua aprendizagem, bem como à adequação de sua organização pessoal, motivação e objetivos e às exigências do curso escolhido.

Vale lembrar que, no contexto atual, ainda são presentes as marcas da escolarização vivenciada por décadas, ao mesmo tempo em que dinâmicas inovadoras baseadas nas TIC são introduzidas na educação, a ponto de Gouvêa e Oliveira (2006, p. 107) afirmarem que:

A subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, na qual o professor encontrava-se no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar (ou mesmo acreditava-se que possuía tal poder de controle), passa a ser solapada pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta.

Ao pontuar o *novo aprendiz*, Guimarães (2012) associa o aumento de matrículas na educação superior à elevação do poder aquisitivo de uma grande parcela da população, que passa a sair de uma situação desfavorável para outra, com o apoio da educação. Assim, “[...] há marcadamente

um novo perfil socioeconômico dos estudantes brasileiros, que aprendem de maneira diferente e desafiam o elitismo que sempre marcou a educação superior” (GUIMARÃES, 2012, p. 126).

O autor relaciona uma série de características que compõem o perfil desse novo aluno, como: a matrícula tardia na educação superior; a dedicação parcial ou integral ao trabalho; estudos no período noturno; independência financeira ou participação expressiva na renda familiar; a existência de esposos/as, filhos/as e parentes. Os conhecimentos desenvolvidos durante a educação básica são diferenciados daqueles dos universitários tradicionais; são jovens adultos, adultos ou mais velhos e possuem objetivos claros, por exemplo, melhores salários ou mudar de profissão (GUIMARÃES, 2012).

Outros autores também descrevem os estudantes da EaD como adultos, geralmente com a idade entre 25 e 50 anos, trabalhadores, que buscam uma aprendizagem mais orientada para a prática, possuem experiências de vida e de trabalho, apreciam ter o controle sobre seus atos e entendem essa modalidade como uma rica possibilidade de estudos, não oportunizada a eles quando mais jovens (PETERS, 2006; DIAS; LEITE, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011).

Moore e Kearsley (2011) acrescentam a esse rol de características os fatores subjetivos, dentre os quais destacam a ansiedade. A inexperiência com a modalidade a distância e o receio de não atender às expectativas pessoais e às do curso podem colaborar para desistências. Devemos considerar também outros perfis quando pensamos no estudante usuário de tecnologias: Silva (2012), por exemplo, utiliza as expressões *nativos digitais* e *imigrantes digitais* para delinear os principais comportamentos dos adultos.

Em geral, os *nativos digitais* nasceram após 1980, possuem conhecimento tecnológico, atribuem credibilidade à rede e a utilizam para encontros virtuais e ajuda mútua. Além disso, são multitarefas, entendem o mundo do conhecimento como público, demandam transparência e desconfiam das autoridades. Em contrapartida, os *imigrantes digitais* nasceram até o ano de 1980 e estão aprendendo a lidar

com a tecnologia. Fazem uma coisa de cada vez, de forma linear e sequencial. Entendem o conhecimento como particular, preferem se conhecer pessoalmente para depois acessar a rede, aceitam a não transparência e submetem-se às hierarquias, acreditando nas autoridades.

Os comportamentos diferenciados entre eles confirmam o impacto causado pelas TIC na cognição humana, as quais alteram substancialmente a forma como eles aprendem. Um paradoxo se apresenta quando um nativo digital não consegue romper com o papel passivo do aluno tradicional. Conforme Tarouco, Moro e Estabel (2003, p. 37), os estudantes que usufruem das relações que as tecnologias proporcionam aprendem a navegar rapidamente, trabalham em grupo e não encontram dificuldades em produzir materiais audiovisuais. O desafio está em mudar o papel passivo do aluno expresso como um executor de tarefas. Essa condição afeta substancialmente a prerrogativa de que o estudante de EaD deva ser autônomo. Segundo Belloni (2006), trata-se de uma condição embrionária e uma exceção em nossas universidades.

Maia e Mattar (2007) acrescentam à problemática do estudante autônomo a sua distinção em relação aos alunos presenciais em um cenário de alteração cultural do ensino para a aprendizagem, permeada por outros *auto*, dentre os quais a aprendizagem autorregulada, autoplanejada, auto-organizada. Para Saraiva et al. (2006), a vinculação do aluno à aprendizagem autônoma deve ser compreendida como uma *posição em construção*, da qual emanam as peculiaridades das populações, os objetivos de cada curso e a superação das dificuldades de um processo educativo tecnológico. Nesse cenário, abrem-se as possibilidades de reflexões sobre a temática, assim como se torna importante identificar e analisar os discursos dos estudantes, como realizamos a seguir.

Os discursos dos estudantes de licenciatura em física e pedagogia da UEM

O movimento de análise dos discursos por meio da AD requer compreender seus efeitos

de sentido, ou seja, estabelecer as relações entre o que é dito e sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2010). Permite também identificar quais imagens de EaD se sobressaem, bem como reconhecer a presença do que foi dito por *outros* e sua associação com as falas individuais dos acadêmicos.

Primeiramente, identificamos que o estudante se posiciona como cidadão, e seu discurso emana sobretudo das condições de vida, antes de ocupar o papel de aluno propriamente dito. O destaque está no contexto social, econômico e cultural mais amplo que identifica, qualifica e justifica a opção pela educação a distância.

Nos estudos de Vianney (2006), o eixo norteador das representações sociais construídas pelos alunos associam a EaD às ideias de facilidade, comodidade, horário flexível, oportunidade, economia, conhecimento, dentre outros. Na acepção do autor, esses conceitos representam a modalidade a distância em seu caráter utilitário.

Os discursos dos estudantes comprovam esse caráter utilitário em um primeiro plano para, posteriormente, a EaD ser pensada em relação ao acesso ao conhecimento que propicia e à sua veiculação por uma instituição reconhecidamente de qualidade. Como segue:

Os motivos que me levaram a escolher foi pela facilidade, para facilitar minha vida, porque eu tenho filha pequena e porque foi o que encaixou para mim, o que deu certo. Como eu tinha parado o curso presencial e, para dar continuidade ao curso, foi o que apareceu. Eu pesquisei para ver que o curso era bom, vi que era bom (física).

A *priori* seria a oportunidade, facilidade e eu levei em consideração a IES, a instituição que está sendo o curso. Porque, até então, o ensino a distância era visto como um ensino paliativo e que não tinha assim a credibilidade exigida dentro do sistema educacional. E, pela UEM ser uma instituição bem conceituada, [...] consequentemente não iria oferecer um curso que viesse a

denegrir esse lugar conquistado ao longo do tempo (pedagogia).

Há também alusão aos desafios sociais e econômicos que interferem na escolha dos cursos. Segundo os discentes:

[...] eu não tinha pretensão nenhuma de fazer curso de graduação porque eu não tinha condições financeiras pra fazer isso aí [...] Eu não ia fazer porque não tinha como pagar a inscrição, e teve essa pessoa que me ajudou a pagar. [...] A expectativa é muito grande porque eu não conhecia uma faculdade a distância e, ainda mais, na época, surgiram muitos comentários aqui que esse curso era de mentira, que esse curso não ia funcionar, que isso era jogada política, muitas questões foram levantadas em relação a isso (pedagogia).

A expectativa de eu poder não só simplesmente ter um curso superior e, sim, fazer um curso superior com qualidade, além da gratuidade. Público, gratuito e com qualidade (pedagogia).

E em questão também de que não ter profissional na área. Tanto é que meu primeiro contrato com o Estado foi pela disciplina de física (física).

É possível inferir, a partir desses dizeres, que o cenário no qual os cursos da EaD são escolhidos pelos alunos e suas expectativas se inserem na busca pela graduação como facilitadora da continuação dos estudos, incompatível com a estrutura da modalidade presencial e suas condições de vida, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, assim como da busca pela concretização da cidadania pautada na educação pública de qualidade e gratuita. Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006, p.16) pontuam ser “as assimetrias sociais, econômicas, culturais e educacionais” um grande desafio à educação

em nosso país, visto que sua expansão está paralelamente ligada à distribuição de renda.

Nesse contexto, a EaD se torna a oportunidade para a inserção em um mundo global, além de envolver os aspectos subjetivos, individuais, verbalizados como sonhos e desejos a serem realizados, fatores que não devem ser desprezados:

[...] hoje o curso superior é muito importante no mundo global que a gente vive, tanto na procura de emprego como de outras oportunidades. Me abriu um leque, na verdade, a respeito do curso, a respeito do meu modo de ver, de entender, de pensar. Então, isso tem me ajudado em várias coisas (pedagogia).

Desde que eu terminei o curso de ciências, em 2000, eu sonhava em fazer outra faculdade e na área de exatas. Queria a princípio química, matemática e, na terceira opção, ficava a física. E foi aí onde eu tive a oportunidade de conseguir na física. A expectativa era fazer mais uma faculdade, ingressar no mercado de trabalho; eu trabalho, sou professora das séries iniciais, mas eu sempre tive vontade de trabalhar com os outros alunos, do ensino médio principalmente. E as minhas expectativas continuam, porque, se não tivesse essa expectativa, esse sonho de ter esse outro diploma, eu já teria desistido porque as dificuldades foram demais! (física).

Eu queria uma graduação, não me interessava em qual área. Como eu nunca gostei muito de ler, fui pra física. Estou lendo muito mais do que o pessoal da pedagogia (física).

A opção por um ou outro curso, as expectativas e as dificuldades ao longo do processo abrem espaço para reflexões acerca das características específicas da EaD e das habilidades exigidas em outro padrão cultural. A esse respeito, Peters (2009, p. 70) assinala que:

Na educação a distância, no entanto, as coisas são bem diferentes. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo, e certamente, comparativamente difícil.

Nos discursos dos estudantes, há o pedido de situações face a face entre professores e alunos para que a suposta facilidade do aprender ouvindo o docente seja incorporada aos cursos, na busca da superação das dificuldades que, em grande parte, não encontram suas causas diretamente nessa condição – de ausência física:

Eu imaginava, assim, que seria a mesma coisa do presencial, de aprender bem. E eu vejo agora que é mais difícil ainda, bem mais difícil, nossa! (pedagogia).

Superou minhas expectativas. Eu pensei que seria um curso até mais fraco, que a cobrança não fosse muito grande. A esperança é que você saia do curso aprendendo bem. E a distância você pensa que a aprendizagem não vai ser igual à do presencial, e eu vi que não tem diferença não. É até mais difícil (física).

A presença do interdiscurso (aquilo que foi dito por outro, em outros momentos, e que se faz presente no discurso individual) é marcante. A legitimidade da modalidade presencial como promotora do conhecimento necessário e o fato de que, por meio dela, é possível “aprender bem” dá o pano de fundo para qualificar a EaD como “mais difícil” em um tom de surpresa.

Entendemos que há visões equivocadas referentes à estrutura e às exigências de um curso a distância. Uma delas é associar sua facilidade de acesso a um afrouxamento na dedicação aos estudos. O esforço e as dificuldades são condições inerentes a qualquer situação de

novas aprendizagens, independentemente da modalidade de educação. Outro equívoco é a busca em EaD pela “maneira mais prática”, “mais fácil de estudar”:

Então, assim, de expectativa de conhecimento, elas estão sendo superadas. Só que eu acho difícil, a pessoa tem que se dedicar muito, tem que querer muito aquilo, porque senão já teria abandonado (pedagogia).

Quando eu entrei, eu precisava do diploma, como eu disse, pensava que era mais fácil de estudar, uma maneira mais prática. Hoje eu ainda preciso do diploma, só que é totalmente diferente do que eu imaginava. É muito complicado estudar a distância porque a gente não tem aquele respaldo que a gente necessita. Tipo assim, no caso, a gente faz uma pergunta e demora para vir as respostas ou não vêm as respostas. Quando vêm, você já entregou o trabalho (pedagogia).

Devemos considerar também nesse processo a noção de tempo em EaD, a qual acentua a disparidade entre o tempo de atendimento ao aluno para esclarecimentos de suas dúvidas e o cumprimento da data de entrega de trabalhos, o que, em certos casos, pode comprometer a aprendizagem pela discrepância entre o tempo determinado para o cumprimento da tarefa e o tempo necessário para as respostas às questões dos estudantes.

De acordo com Belloni (2006, p. 55), para o aluno, “pode ser mais fácil ‘lidar’ com a separação no espaço do que com a dimensão imaterial do tempo”. Ou seja, os sistemas de ensino são flexíveis quanto aos espaços, mas rigorosos quanto aos prazos (de inscrição, de avaliações, de conclusão de cursos, dentre outros), “[...] o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala de aula tradicional”.

Nesse âmbito, insere-se a mediação pedagógica realizada pelos tutores a distância

ou professores por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que pede assiduidade, compromisso e destreza em seu uso, para que os estudantes não fiquem reféns de uma lacuna temporal não preenchida com os esclarecimentos de suas dúvidas. Saraiva (2010, p. 186) aponta que “[...] um curso *on-line* não permite falhas na comunicação. Se as mensagens não chegam ou o retorno de resposta é demorado, tais eventos podem desqualificar a qualidade do curso por parte dos alunos”.

Em relação à metodologia vivenciada pelos alunos entrevistados e aos recursos disponibilizados para a aprendizagem a distância, eles manifestaram:

Eu utilizo todos. Como é a distância, você tem que utilizar todos! Tem que usar os textos, assistir as *web*, sempre estar em contato no fórum com os tutores pra tirar as dúvidas. Faz parte, é desse jeito que funciona. Aliás, no começo, quando eu entrei no curso, que eu vim do presencial para EaD, então, eu senti diferença, porque você tem que ter essa disciplina de entrar no *site* e sempre estar atualizando. Essa parte eu não estava acostumada. Eu estava acostumada a ir à faculdade. Agora, como você não vai, o jeito de você ir é dessa forma, entrar no *site* todos os dias, tem que coletar o material lá, imprimir, assistir as aulas da *web*. Senão, não tem como acompanhar. Eu acho que agora eu peguei o ritmo, está dando certo (física).

Pra mim, abriu novos horizontes. Eu acho bom, só que eu acho que a presencial é melhor, porque a gente tem contato ali com o professor, está todos os dias na aula, é bem diferente para quem faz presencial e para quem faz a distância. Você às vezes tem que se virar sozinha, tem que estudar sozinha, tirar suas dúvidas, correr atrás de um e de outro, ligar para um se não sabe (pedagogia). É uma metodologia que depende de você. Porque o professor está lá, ele já fez a

parte dele. Eu penso, assim, que sou eu que tenho que fazer a minha metodologia, estratégia de como eu vou usar, o que eu vou fazer aquilo ali, entendeu? Como eu vou adquirir aquele conhecimento. É bem autônomo mesmo. Você que tem que ter iniciativa porque o que podiam fazer eles já fizeram (pedagogia).

A necessidade de autonomia do estudante para os estudos a distância não se assenta na ideia de cada um faz sua parte, mas sim na relação existente entre todos os envolvidos no processo, mediados pelas tecnologias. Afirmarões dessa natureza conduzem a erros e culpas, ao mesmo tempo em que indicam claramente que, para esse acadêmico, a instituição está de fato distante dele.

Considerando que a EaD pressupõe a mediação por meio de recursos tecnológicos, é importante combinar diferentes mídias para auxiliar os estudantes a aprender, pois “Quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 101).

Na UEM, os cursos a distância contam com os livros impressos, as webconferências e o AVA, plataforma Moodle, que veicula as videoaulas e permite o contato com os tutores e professores por meio de fóruns e mensagens pessoais.

Trimer (2012) apresenta o tripé livro-aula-prática como aquilo que sustenta o ensino superior e que também é utilizado na EaD, com algumas adaptações. Para o autor, a prática e a aula foram transferidas para o ambiente virtual com as devidas modificações, e o livro-texto, fundamental no desenvolvimento cultural do ser humano ao longo da história, sofreu influências de questões financeiras, tecnológicas e de direitos autorais.

Nos depoimentos de todos os estudantes pesquisados, a importância do livro impresso para a aprendizagem é salientada, assim como há o reconhecimento da falta de verbas para a distribuição gratuita desse material em tempo hábil, como previsto pelo programa UAB:

O material didático impresso é importantíssimo. Você tem que ter em mãos o material, o texto para você ler, é muito mais fácil. Eu prefiro ter em mãos e ir anotando e resolvendo ali do que você ficar lendo só no computador. Pra mim não resolve. Vou imprimir, ou no caso eles mandam em PDF para imprimir, porque o governo não está mandando o dinheiro para fazer os livros; isso dificulta porque os últimos livros que chegaram chegaram atrasados (física).

Ah, tem dúvidas assim, ficam muitas dúvidas. Eu mesmo não consigo entender, assim, tem gente que estuda na *web* [...] nas videoaulas, e eu já não consigo ficar ali vendo as videoaulas. Pra mim, é difícil porque eu só leio a apostila ou livro pra mim fazer uma prova, pra mim tirar dúvida sozinha é mais complicado. Você tem que estar ali com o dicionário, que as palavras são muito difíceis que vêm no livro, não é assim aquela do dia a dia. Então, tem palavras que eu não tenho costume. Pra mim, foi muito difícil, muitas palavras que eu não conhecia. Eu acho o livro muito difícil de entender (pedagogia).

Para os discentes, é preciso ter o livro em mãos, pela sua funcionalidade ou por dificuldades de leitura diretamente na tela do computador. Essas justificativas vão ao encontro da construção histórica da ação de estudar por meio de materiais impressos.

Ao longo do tempo, alunos e professores aprenderam a utilizar o livro e construíram sobre ele estratégias de aprendizagem – anotações, marcações –, que se somam à vantagem de ele ser portátil e não se deteriorar com o tempo (FIORENTINI, 2003; DIAS; LEITE, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011; TRIMER, 2012). De fato, “Os modos e meios de produção disponíveis, historicamente condicionados, exercem influência direta sobre a aprendizagem e sobre os modos de ser e participar de estudantes e educadores” (FIORENTINI, 2003, p. 23).

Os discursos a seguir acrescentam à importância do livro os cuidados necessários em sua elaboração:

[...] há livros que o conteúdo dele, a maneira que foi posta as palavras se tornam difíceis para uma maior compreensão. Agora há professores que já põe de uma maneira mais clara o conteúdo, com um linguajar mais simples. Então, isso ajuda muito na hora de estar estudando sozinho, de estar procurando ganhar conhecimento (pedagogia).

Outro empecilho é a questão do material, o que eles disponibilizam é o básico e muitas vezes com cálculos diretos (pulam etapas, acham que a gente deve saber tudo), a biblioteca da UAB não conta com muitos livros, e na prova os professores cobram mais do que ensinaram... No curso a distância, temos que ser autodidatas. Nas matérias de cálculo, isso não é simples (física).

Segundo Fiorentini (2003), os desafios para a concepção de cursos e materiais didáticos em EaD são complexos, sendo um deles a elaboração de textos motivadores aos estudos, de tal forma que esse material converse com o aluno.

Entendemos que é preciso cuidar do vocabulário utilizado nos textos produzidos para a EaD, considerando o público a que se destinam, bem como detalhar as atividades, observando que é possível o leitor não ter alguns conhecimentos que, para quem elaborou o material, parecem óbvios. Outra questão preocupante é a falta de livros de física na biblioteca do polo de apoio presencial, condição que impede a busca por referenciais de apoio.

A dinâmica de estudos mediante o livro impresso é enriquecida pelas videoaulas. Na UEM, os acadêmicos têm à disposição a quantidade de videoaulas que o professor da disciplina julgar necessária, em média uma para cada capítulo do livro. Além disso, podem ser gravadas orientações relativas ao curso e a atividades específicas. Os estudantes acessam o Moodle e as assistem quantas vezes quiserem:

As videoaulas eu assisto, geralmente uma, duas; quando é resolução de exercício, assisto várias vezes. Essa é a vantagem também porque, às vezes, no presencial, o professor vai lá, explica uma vez o exercício e pronto. E a distância, não: eu não entendi muito bem, eu posso voltar várias vezes e assistir aquela aula (física).

As coisas que eu fiz em matemática foi pela videoaula. Eu agradeço muito aquelas videoaulas. É por ali que eu assistia, via de novo, anotava, ouvia o professor falando de novo, voltava. As provas eu devo às videoaulas (pedagogia).

Identificamos a vantagem da videoaula, na qual é possível rever várias vezes as explicações dos docentes, superando a relação de tempo e espaço, visto que, em uma aula presencial, a explicação é realizada naquele instante e, caso o estudante falte ou não esteja atento naquele momento, ele a perde. Entretanto, a comunicação viabilizada pelas gravações requer cuidados especiais, pois não basta o professor ficar diante de uma câmera em um exaustivo monólogo.

Acrescentamos os empecilhos de ordem técnica e metodológica que impedem o aproveitamento dos momentos da webconferência, outro recurso importante para a aprendizagem a distância. Para os estudantes,

Tem algumas (videoaulas) que são muito boas, parece que realmente é uma sala de aula, o professor pergunta e dá um tempo para pensar, porque não tem jeito mesmo de responder, mas para a gente pensar. Agora tem outras, não. Chegam, falam, falam, falam. Tem professor que tem uma câmara documental que eles vão fazendo e a gente vai olhando; tem professor que já deixa escrito, já escreve antes e só coloca lá pra gente ler. Então, tem casos e casos (física). A *web* eu não participo muito porque eu moro a sessenta quilômetros, e o que acontece? A gente chega aqui, a transmissão é

péssima, trava, nossa, é péssima! [...] Então, para mim, a *web* não funciona muito. Esse tempo que eu gasto na estrada para vir aqui eu prefiro ficar em casa estudando. Geralmente, eu não participo de *web* (física).

Pra mim, tem professor que, quando ele está explicando, até paro pra assistir; mas tem professor que não consegue transmitir que o aluno consiga entender. Tem aulas assim: a gente conversando, assiste ali e fala “Nossa, que professor bom!”, são ótimos. Agora, tem outros que falam palavras que a gente não entende no dia a dia. E tem professor que fala com clareza, explica uma vez e você não precisa estar ali perguntando, a gente se prende ao professor ali. Tem outros que a gente nem presta atenção, porque não entende (pedagogia).

O depoimento do estudante de pedagogia transcrito acima toca no ponto nevrálgico dessa modalidade: a comunicação virtual entre professores e alunos. Ou seja, no momento do contato síncrono com os estudantes, espera-se que a linguagem seja mais informal, como em um telefonema ou em um *chat*. O que está implícito no discurso desse estudante é o costume de falar com uma linguagem mais familiar quando se está frente a frente com alguém, o que poderia ser o diferencial de uma webconferência em relação à videoaula.

Segundo Cruz (2009, p. 88), “[...] a midiática da sala de aula ocorre então como um processo de transformação do espaço educativo, no qual professores e alunos criam novas rotinas e relações a partir de parâmetros nunca vistos na história da educação”. Para o autor, o professor precisará “alfabetizar-se na linguagem audiovisual” para que possa criar novas didáticas.

Os papéis do professor e do tutor a distância, responsáveis diretos pela aprendizagem dos estudantes da EaD, estão presentes nos discursos em torno da utilização da plataforma Moodle, assim como o AVA é compreendido em sua importância para o dia a dia nos cursos.

Os discentes reconhecem a praticidade e funcionalidade do Moodle, bem como identificam os usos diferenciados desse ambiente de aprendizagem pelos estudantes. Em suas palavras:

O Moodle também é muito bom. Eu acho muito prático esse negócio de a gente entrar e postar lá a atividade. Tem o fórum, tem a secretaria também, que já está tudo lá, quando tem dúvida, conversa lá, o tutor também conversa tudo lá. Eu acho bom também (física).

Acesso sempre. Já participei dos fóruns, mas não participo mais. Fiz pergunta para a tutora, demorou vários dias e ainda veio uma mensagem, tipo assim, você é burra. Eu entendi porque ela respondeu de uma maneira e, de uma maneira particular, eu falei: “Só que eu nunca sei o que vocês querem”. Porque todo mundo tinha a mesma dúvida, entendeu? E eu não gostei da forma como ela falou. Agora também não entro mais (pedagogia).

O fórum é a referência para a descrição da dinâmica de perguntas e respostas em um contexto de tempo no qual o estudante entende que não é beneficiado, visto que este se apoia na ideia de que seu questionamento deveria ser solucionado de imediato. E ainda há os fatores subjetivos que permeiam todo o processo.

De acordo com Mill et al. (2008), uma das competências atribuídas aos tutores refere-se à gerência de pessoas com vivências e culturas diferentes por meio de uma comunicação clara, apoiada na *netiqueta* – termo que designa o uso de etiqueta nas comunicações virtuais –, prezando pela cortesia, respeito e delicadeza na troca de mensagens escritas:

Nas negociações com os alunos, o tutor precisa desenvolver a cultura da comunicação assíncrona, esclarecendo ao estudante que nem sempre é possível uma resposta imediata nestes ambientes. Esse tipo de co-

municação assíncrona é muito importante para que as respostas sejam corretamente formuladas, após reflexão. Além disso, a assincronicidade na comunicação possibilita maior controle dos aspectos emocionais, tanto do tutor como dos estudantes. (MILL et al., 2008, p. 120).

Em um cenário em que os estudantes são de faixas etárias diferenciadas, têm histórias de vida peculiares, objetivos diversificados em relação aos estudos, dentre outros aspectos, é esperado que situações de conflito ocorram.

Cientes de que as reflexões desenvolvidas até aqui são específicas de grupos de alunos em cursos de licenciatura de uma determinada universidade, salientamos que os sentidos que pudemos compreender de seus discursos permitem apresentar nossas conclusões.

Conclusões

Para os estudantes participantes da pesquisa, a EaD ganha sentidos com base em suas facilidades de acesso à educação superior e de adequação às condições de vida pessoal. Reconhecemos, por meio dela, a oportunidade de formação, capacitação e de inserção no mercado de trabalho. Seu desenvolvimento torna-se um instrumento de ação política na busca pela educação superior pública e de qualidade no interior do Brasil.

Os equívocos tomam forma quando a facilidade de locomoção, a flexibilidade de horários e o conforto de poder estudar em casa ou outro local escolhido pelo aluno, permitidos pela EaD, são transferidos para a ideia de que essa modalidade poderia ser menos exigente que a presencial.

Em outras palavras, os estudantes possuem marcas profundas dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais suas experiências de escolarização foram construídas, e, portanto, permanecem indícios dessas vivências em suas expectativas diante do curso de graduação escolhido na modalidade a distância. Dentre essas expecta-

tivas, salientamos a proximidade com as práticas presenciais, a necessidade do mercado de trabalho e a busca pela facilidade de aprendizagem, seja ela pela flexibilização de cronogramas e datas a cumprir, seja pelo rigor no atendimento aos alunos. Com isso, outro sentido é compreendido: a busca pelas características da modalidade presencial nas práticas a distância.

Em se tratando da metodologia de ensino e de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponibilizados, esse sentido é reconhecido quando os estudantes, em sua maioria, utilizam o livro impresso e as videoaulas baseados na metodologia em que o professor ensina e o aluno ouve e anota. Quando se trata do uso do fórum para esclarecimento de dúvidas, o aluno pergunta e espera que a resposta seja direta e certa.

Cabe esclarecer que os professores da UEM possuem liberdade de conduzir suas disciplinas de acordo com seus referenciais teóricos, ou seja, podem construir suas estratégias didáticas conforme aquilo em que acreditam e o que compreendem da relação professor, aluno e conhecimento. Sendo assim, é possível estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem que intensifique práticas tradicionais pelos alunos e ou incentivem a construção do conhecimento por outras vias. Dessa forma, é provável encontrar metodologias que diferem de professor para professor. Há docentes fixados na aula expositiva, mesmo com as possibilidades diversificadas oferecidas pelas TIC, assim como há aqueles com facilidade para criar e carisma para a comunicação com os alunos, dentre outras características.

Reconhecemos, nos discursos dos alunos, que as principais fragilidades na utilização dos recursos tecnológicos assentam-se nas dificuldades de comunicação, tais como o nível de linguagem, a demora no esclarecimento das dúvidas postadas nos fóruns e a utilização da *netiqueta*. Há também os empecilhos de ordem técnica, que comprometem significativamente a qualidade das webconferências. Identificamos também que o AVA Moodle é prático, mas não é utilizado em toda a sua potencialidade nem pelos alunos, nem por tutores e professores.

Nesse cenário, entendemos que os discursos dos estudantes se somam às discussões em torno da modalidade de educação a distância e fornecem subsídios às futuras pesquisas e às ações pedagógicas, especialmente ao considerar a diversidade da cultura brasileira.

A pesquisa que subsidiou estas reflexões permitiu identificar e sentir o quanto importante é a aproximação dos alunos e alunas, entendendo-os como construtores de um caminho de melhorias para a modalidade a distância em si e para os cursos em específico.

Referências

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. v. 1. São Paulo: Pearson, 2009. p. 87-93.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lúcia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. v. 2. São Paulo: Pearson, 2012. p. 126-133.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

MOORE, Moore G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, Webster Spiguel. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 13-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortes, 2008.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SARAIVA, Katia. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SARAIVA, Luciana Martins et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006.

SILVA, Ketia Kellen. Araújo **Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TAROUCO, Liane Margarida Rothenbach; MORO, Eliane Lurdes da Silva; ESTABEL, Lisandra Brasil. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 29-44, 2003.

TRIMER, Roger. Livros e apostilas em EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. v. 2. São Paulo: Pearson, 2012. p. 311-317.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Recebido em: 23.04.2014.

Aprovado em: 25.11.2014.

Simone de Souza é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá. É professora na Universidade Estadual de Maringá.

Valdeni Soliani Franco é doutor em matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação-USP (ICMC/USP)-São Carlos. É professor associado do Departamento de Matemática (DMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá.

Maria Luisa Furlan Costa é doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Araraquara. É professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

